إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عبر المنظومة الرمزية : من أجـــل تعليم نافع للجميـــــع

د. هلال بن العزمية

جامعة محمد الخامس – الرباط – المغرب

الملخـــــص :

توضح الدراسة الحاليـــة أهميـــة التعلـــيم الأيكولوجي في النسق التربوي الحالي، والى رصد المشكلات التي يمكن أن تواجه تطبيق هذا النظام والتي نلخصها في الأبعاد التالية:

- أبعـــــاد التنظيميـــــة.
- أبعاد لها صلة بالميكانيزمات التعويضية عنـــد الأطفـــال ذوي الاحتياجـــــات الخاصـــــة.
- أبعاد إعداد المعلمين والإداريين.
- أبعاد ذات علاقة بقـــدرات تكـــوين الطرائق.
- أبعـــــاد التشريعيـــــة.
- العلاقات: مدرسة – محيط.

Résume:

Cette étude souligne l'importance de l'enseignement écologique dans le système éducatif actuel. On peut poursuivre les contraintes faisant obstacle de cet enseignement à travers les dimensions suivantes:

-dimensions organisationnelles

-dimensions qui ont un rapport avec les mécanismes de compensation chez les enfants aux besoins spécifiques.

-dimensions de la formation des enseignants et les administrateurs

-dimensions par rapport aux capacités a la formation des méthodes

-dimensions législatives.

-les relations école-milieu.

Scanned by CamScanner

أ- الإدماج والاندماج في العملية التربوية :

يمكن القول بأن تموضع الأشخاص في الهرم الاجتماعي ليس نهائيا وقارا نظرا للتغيرات التي تشهدها معايير الحياة الاقتصادية والاجتماعية بصفة عامة. لهذا، فالفرد الذي لا يساير هذه التغيرات لسبب من الأسباب، يعزل بطريقة طبيعية ويتحمل بطرقة مباشرة أو غير مباشرة عدم مسايرة الركب، فبالنسبة للأشخاص العاديين حسب المعايير الاجتماعية والطبية، المؤسسات الاجتماعية، الأسرة، المدرسة، المراكز المهنية، الجمعيات وغير ذلك تتولى عملية الإدماج عبر وسائل التواصل والتثقيف والتنشئة وذلك باقتسام المشاعر والأفكار والتقنيات (1) لكن لما يكون الشخص مصابا بعجز أو قصور أو مرض تنتج عنه عراقيل وإعاقات فإن المؤسسات الاجتماعية السالفة الذكر تعجز عن القيام بدورها الإدماجي بطريقة فعالة، لعل معنى الإدماج في هذا المقام هو إقحام عينة من الأفراد في المجموعة العامة المكونة للمجتمع، فمن ناحية أولى؛ إن هذه العملية تتم في إطار من "العنف الاجتماعي» إذ لا تخلو الولادة من فزع لدى المولود الجديد، ولا يكون الفطام سهلا لما يجر الطفل على الامتناع عن التزود من حليب الأم، ولا تكون الروضة فرصة للسعادة للوهلة الأولى، إلى غير ذلك من فرص الإحباط، ففي كل امتحان من هذه الامتحانات تسقط بعض مكونات "الهوية الفردية» وتحول مكانها مكونات جديدة تغير شخصية الطفل البدائية، إضافة إلى ذلك، ففي هذه العملية الاندماجية، إن الفرد "المدمج»لا يتمتع بحرية الرفض وليس له خيار ثان لأن المؤسسة المدمجة أقوى منه تنظيما وتأثيرا.

أما "الاندماج" فعملية اجتماعية تشبه إلى حد ما الإدماج خصوصا فيما تعلق بالعنف الاجتماعي الممارس من المؤسسة المدمجة(كل ما يتعلق بالتنازلات عن الهوية البدائية، لكنها تختلف فيما له صلة بالحرية، إذ يتجه الفرد نحو المؤسسات الاجتماعية باختياره المحض شكليا على الأقل وبكامل وعيه. كما يحدث ذلك لما ينظم الأطفال والكهول في النوادي والجمعيات الرياضية والسياسية وغيرها.

على هذا الأساس يمكن اعتبار ولوج الأطفال إلى المؤسسات التربوية يبدأ بالإدماج ويصبح اندماجا فيما بعد بالمعنى الذي وضعناه آنفا، في هذا الإطار تقوم المدرسة بدورها الإدماجي الذي يبتدئ بالإدماج التربوي الذي هو بداية الإدماج الاجتماعي في المراحل اللاحقة، إلا أن

Scanned by CamScanner

الأيديولوجية التربوية السائـــدة تريد أن "يتعلم كل الأطفال نفس المفاهيم بنفـــس المنهجية وفي نفس الوقت"، لأسباب تنظيمية ومالية وعقائـــدية، كما أن "المدرسية»تطبق تعليـــما موجها، مجردا يبرمج الطفل ويتكهـــن بمستقبله ويراقـــبه(2)، لعل الشغل الشاغل للمؤسسة التربوية عموما ينصب على زرع الثقافة السائدة في شخصية الطفل (التثقيف) وذلك بتلقيحه بالقيم والمعارف الأساسية. والمؤسسة التربوية بهذا العمل، تعد الأطفال لـــيصبحوا معـــجبين بنماذج السلوك المعرفي والاجتماعي "للفئات السائدة"، وعليه فإن "قراءة»العالم المحسوس والاجتماعي كذلك مغيّـــبان من الجدادة التأويلـــية والتفســـيرية للطفل. وبهذا فعوض أن تكون ممارسة التربية المدرسية تجربة ناجحة لكل الأطفال، تعطيهم أسسا قوية في الحياة، فإنها تحول هذه الممارسة إلى تجربة فاشـــلة بالنسبة للغالبية العظمى من الأطفال، تتمثل في تعليم ممل وغير نافع، والأدهى مـــن ذلك أن هذه التجربة تصيب الأطفال في صميم قيمهم الذاتية وتنمي لديهم الشعور بالقلق والاضطراب وغياب الحافز للمشاركة في أنشطة التعلم.

يبدو أن عملية الإدماج في المؤسسة التربوية ليست بريئة ومحايدة تماما بل تخلق شرخـــا بين هوية الطفل الطبيعية وما يريد المجتمع أن «يصنع»منه عن طريق التـــمدرس. وإن نجحت المؤسسة التربوية في تكوين بعض جوانب الشخصية (الانتماء الوطني والقيم الأخلاقية والعواطف وحتى المعارف أحيانا) إلا أن نوع التعليم، مضامينه وطرائق تدريسها غير نافعة وليست ذات جدوى بالنسبة للأغلبية الساحقة من الأطفال. وعليه فإذا كانت العمـــلية التربوية تخلق للطفل "العادي»مشاكل عدة فماذا يسعنا أن نـــقول عن إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة والإدماج التربوي :

إن الموجة العالمية المتعلقة بإدماج الأطفال المعاقين في النظم التربوية والنظم المؤسساتية الاجتماعية الأخرى برزت إلى الوجود بعد أن اســـتنزفت المراكز الخاصة بالأطفال المعاقين والمؤسسات المغلقة الخاصة جهودا وأموالا ضخمة في الدول الغربية.(3) ورغم سيـــئاتها الإيديولوجية المتسمة بالعزلة وعدم الانفتاح على الواقع الاجتماعي، وفقر في التواصل مع باقي فئات المجتمع وغير ذلك، فإن ثمة إيجابيات لهذه المراكز الخاصة نـــذكر منها تواجد أخصائيين

Scanned by CamScanner

وكفاءات في مجال الإعاقات المتعددة من مربين ومنطقين ونفسانيين ومهنيين مختصين بمراكز التربية الخاصة وبالنوادي المختصة في التنشئة والترفيه الاجتماعي و بالورشات الإنتاجية المحمية، كل هذا أدى إلى بروز مجال عام متخصص في الإعاقة يجمع بين عدة علوم ومبادين تطبيقية مهمة و فضاءات اجتماعية تصب كلها لصالح الأشخاص المعاقين.(4 و5)

ولما كانت الإعاقة هي مجموعة عراقـيل أو حواجز ذاتية تحول دون قيام الفرد بنشاط معين وفق ما تتطلبه المعايير الاجتماعية .(6) لكن تبقي الإعاقة نسـبية، إذ نجدها لصيقة بجانب معين من نشاط الشخصية ولا تشل الشخصية كلها إلا في حالات نادرة، كما أن الشخص المعاق في نشاط معين لا يكون بالضرورة معاقا في كل الأنشطة الحياتية الأخرى.

ومما أن الإعاقة قصور في نشاط وظيفة معينة —وقلّ ما يكون هناك تعثر في أكثر من وظيفتين — فيمكن لآليات التعويض أن تقوم بدورها كاملا، وذلك بالتركيز على ما يمكن القيام به من قبيل التطـوير بالتمرين واستعمال البدائل(الحسية والحركية) لأن الطفل المعاق لم يفقد كل شيء، ولذا وجب الاهتمام بما تبقى لديه من طـاقات قصد استغـلالها الاستغلال الأمثل فيما تتطلبه الحالة من احتياجات، إذن فالمنطق يملي علينا التعامل مع الإعاقة بنظرة إيجابية وبتفاؤل. وهذا أقل شيء يمكن للمجتمع أن يقدمه، في إطار التضامن الاجتماعي مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، مثلما تقدم عدة خدمات في مجالات متعددة لباقي أفراد المجتمع طبقا للقوانين والمساطر المعمول بها دوليا.

ولما كان التعويض الاجتماعي لفائدة الأشخاص المعاقين حقا مشروعا تسهر على تحقيقه الأجهزة الحكومية الخاصة، فإن جوانب هذا التعويض متعددة وتختلف حسب نوعية الإعاقة والأوساط الاجتماعية والتقدم الاقتصادي والوعي الحضاري .إضافة إلى هذا؛ فإذا كان الهدف الرئيسي من التعويض الاجتماعي هو تقليص الفارق في نشاط معين، أو إيجاد بديل أداتي بين الطفل المعاق والطفل "العادي»إلى ابعد حد ممكن، فإن عملية التعويض تصبح ذات طابع خاص، حيث يتجه العمل إلى عدة محطات مهمة :

أ —توعية الآباء وإرشادهم و تحسيسهم بحالة الإعاقة لدى أطفالهم، لأن معلوماتهم عن هذه الحالات تكون في أغلب الحالات غير كافية، ومغلوطة إن لم نقل منعدمة، وذلك قصد

Scanned by CamScanner

مساعدتهم على تقبل الإعاقة وقبول الطفل المعاق. لعل المشاكل التي تبرز بظهور الإعاقة كثيرة ومتعددة منها الاتهامات المتبادلة بين الزوجين التي تؤدي إلى الطلاق، ثم ضياع الوقت الناتج عن الترحال والتردد على الأطباء و"المشعوذين"، في محاولات جاهدة لنفي الإعاقة. في هذا الباب يعمل الأخصائيون من نفسانيين وتربويين على تفادي تصدع البيت وجمع شمل الأسرة، وغيرها من الحالات التي تظهر بظهور الإعاقة .(7)وقد تستمر الأمور كما هي عليه، بمشاكل أسرية وعدم الفهم الصحيح لمعنى الإعاقة مع التشبث بالأمل الخادع في الشفاء، وغير ذلك، إلى أن يبلغ الطفل سن التمدرس القانوني، وهنا تبتدئ المشاكل العريضة، وهذه هي نقطة الانطلاق للبدء في العمل التربوي.

ب – تكوين الآباء في مجال التربية الأولى أو"التربية الطبيعية»للسنتين الأولتين من عمر الطفل المعاق. وهذه التربية الطبيعية تأخذ على عاتقها "تنبيه»الحواس الأساسية لدى الرضيع المعاق والدفع بها إلى الانسجام والتكامل، كما يتم ذلك بطريقة طبيعية لدى الأطفال"العاديين"، كما أن عدة منبهات من المحيط الأسري تساعد على بروز وتكامل الوظائف البيُولوجية والفزيولوجية، وتتم هذه التربية الطبيعية "بعفوية» في إطار اجتماعي مليء بالحب ومداعبة الرضيع، وهذا ما قد لا يتواجد في غالبية أسر الأطفال المعاقين لأسباب متعددة .إضافة إلى هذا، يمكن في هذه الفترة المبكرة العمل على التدخل الطبي للإحالة دون تعميق الإعاقة بإجراء عمليات جراحية ممكنة، كما هو الحال في ضعف البصر وفي قصور حاسة السمع وغيرها من الحالات التي تساهم فيها نتائج العمليات الجراحية في التقليص من العجز والقصور الوظيفيين. كما أنه أثناء هذه الفترة يمكن البدء باستعمال البدائل الأداتية، كاستعمال لغة الشفاه المستكملة واستعمال آليات الصوت الخارجية أوالمدمجة وتمرين الأعضاء المشلولة وغير ذلك.

إن تقليص الفوارق عملية معقدة لا يمكن أن تتم إن لم يكن للآباء الدور الكبير فيه لأنهم أقرب الناس إلى الطفل المعاق وهم أيضا أكثر الناس تواجدا إلى جانبه، لذلك لن يتأتى ذلك إلا بتكوينهم في هذه المرحلة الحساسة لتفادي التأخر، لأن الأطفال العاديين ينمون بطريقة طبيعية والأطفال المعاقين –في غياب التربية الطبيعية التدخلية يبقون في حالة ركود تام فمرحلة الطفولة الأولى تتسم فيها تتسم به بتكوين المفاهيم الطبيعية الأولى على المستوى الذهني، ثم تحويلها

Scanned by CamScanner

وتركيب بعضها ببعض حتى تصبح عمليات معقدة، وبداية هذه السيرورة تبدأ بتجارب فردية يقوم بها الطفل الرضيع في محيطه المادي والبشري وتستمر على شكل علاقات ذهنية وعاطفية تجمع الرضيع بالأشياء والأشخاص.

وإذا تفحصنا مجموع هذه العمليات -وإن كانت في أغلبها غائبة في تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في كثير من الدول النامية- نجد أن عملية الإدماج الاجتماعي عبر النسق التربوي الأسري عموما تتسم بالخلل ولا تفي بالمقصود، إذ غالبا ما يعزل الطفل عن محيطه الخارجي وحتى في محيطه الداخلي»خوفا» عليه أو منه، نظرا لمعتقدات خاطئة وجهل الأبوين بأهمية هذه المرحلة الدقيقة من النمو، والنتيجة هي تفاقم العجز أو القصور وتعقد الإعاقة مما يفضي إلى اندماج متعثر .

إن إقحام الطفل المعاق في حالة موصوفة بعدم الدعم والتعويض ومتسمة بالقصور في عدة مجالات من شخصية الطفل، مجالات لها علاقة وطيدة بميادين النمو لدى الأطفال العاديين كالنمو العاطفي والانفعالي، النمو الحسي-الحركي، النمو الأدائي والنمو الذهني، وغير ذلك من جوانب الشخصية المتعددة.

فيما سيأتي من هذا المقال نتعرض بالتحليل إلى جانب واحد يتعلق بتكوين المنظومة الرمزية لدى الأطفال نظرا لأهميته في تمدرس الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على حد سواء.

هل المؤسسة التربوية مؤهلة لمساعدة الأطفال على تكوين المنظومة الرمزية لمسايرة عملية الاندماج المدرسي والاجتماعي ؟

1.3- انفتاح مغلوط للمؤسسة التربوية:

كثر الحديث عن انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها الاجتماعي والاقتصادي، وتبلور ذلك على عدة مستويات نذكر منها "ميثاق التربية والتكوين»كوثيقة (8) تم عليها إجماع القوى الحركة والمؤثرة على النسيج الاجتماعي بالمغرب. إضافة إلى هذا الجانب أصبح من المألوف أن نجد بعض التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العمومية ومؤسسات التربية الأولية، نوع من "انفتاح" المدرسة على المحيط الاجتماعي. وقد سبق لنا في فرص سابقة أن حذرنا من هذا الإدماج

Scanned by CamScanner

المتوحش (9) وما يحمله من أخطار في غياب الآليات المصاحبة والمسهلة لعملية استقبال أطفال ذوي احتياجات خاصة في وسط تعليمي لا يرحم وغير مؤهل لهذا التحدي. وسبق أن وضحنا كذلك في سياق آخر أن سيرورة الإدماج الناجح (10) تبتدئ بالعمل مع الطفل المعاق، في البيت ثم في الروضة وأخيرا في المدرسة، وذلك بموازاة العمل على تكوين المشرفين على هذا العمل من آباء ومربين ومعلمين بالإضافة إلى وضع مربين مختصين في مجال التربية الخاصة رهن الإشارة وتحت طلب الخدمة لمساعدة هؤلاء المتدخلين جميعا.

وإذا توفرت هذه الشروط قلنا كذلك أن إدماج الطفل المعاق يؤثر إيجابا على تعليم الأطفال الذين لا تبدو عليهم مظهريا علامات احتياج في ميادين النمو(11)، نظرا لغياب التشخيص والقياس في هذا الباب(اضطرابات نفسية، نقص في التغذية، أمراض باطنية، ضعف البصر، ضعف الجو الثقافي، ضعف السمع، واضطراب التكيف الاجتماعي الخ.(....لعل التأثير الإيجابي لإدماج الأطفال المعاقين يتجلى في اكتساب طرق التعلم المختلفة التي يمارسها هؤلاء الأطفال والتي قد يستفيد منها جميع التلاميذ.(12)) إلا أن المؤسسة المدرسية لها طقوسها الخاصة النابعة من التشريعات والدوريات والإلحاح على الجواب الصحيح الذي يترجم إلى أرقام تملأ جداول البيروقراطية التعليمية لتدل فيما بعد على مردودية النظام ككل(13).

وإذا كانت هذه الطقوس تهمـــش مبدئيا شريحة عريضة من التلاميذ الذين لا يمتلكون مفاتيح المنظومة الرمزية السائدة والثقافة الشائعة فإنها تبعد كذلك الأطفال ذوي الاحتياجات بنفس الوسيلة وبطريقة أعنف.

في هذا الإطار تسعى المؤسسة المدرسية إلى تعليم نظم رمزية من الدرجة الثانية كاللغة المنقحة والكتابة والحساب مجردة من علاقاتها بالأشياء المحيطة. والأدهى من ذلك أن تعليم هذه النظم الرمزية ليست له جدوى بالنسبة لمن يتلقاها من الأطفال، خلافا للنظام الرمزي الأول للغة الأطفال وتصوراتهم الأولية التي تتميز بالبراغماتية، فالطفل يحتاج إلى وضع المفاهيم على الأشياء التي يستعملها يوميا وإلى تصور علاقات بين الأشياء التي يلمسها في محيطه، وهكذا تتكون المنظومة الرمزية من الدرجة الأولى خلال الطفولة الأولى، كما وضحتها دراسات بياجي(14) وغيره من الباحثين. وهذه المنظومة تستمر في التكون والتطبيق والتنوع بالإحاطة بكل ميادين

Scanned by CamScanner

الحياة: الإعداد، المساحات، المقادير، الأحجام، العالم الخارجي، إضافة إلى مظاهر الحياة والموت وتصور الذات إلى غير ذلك من الميادين. في كل حالة من هذه الحالات: إن كل مفهوم "يتجه» الطفل له دلالة ممارساتية ونفعية في آن واحد ويمكن اعتباره كفاءة ذات منفعة شخصية.

أما المنظومة الرمزية من الدرجة الثانية: لغة، أرقام رسوم ثنائية البعد. والمنظومة الرمزية الثالثة: لغة الرياضيات والفيزياء والإعلاميات التي تحاول المدرسة أن تكسبها للتلميذ في التعليم ما قبل المدرسي إلى الإعدادي رغم أنها بعيدة كل البعد عن واقع التلميذ وعن استعمالاته اليومية. ثم غياب النفعية إذ يتم شحن التلميذ وتدريبه بالمعنى السلوكي على مردودية كمية والأداء المدرسي ليس إلا.

والمؤسسة المدرسية لا تقول له عن طريق المعلم أن هذه الرموز اصطلاحية نتعلمها اليوم لنستعملها فيما بعد، لأنها هي لغة العلم والتكنولوجيا. وحتى لو قلنا ذلك للتلميذ، فإن حاجته تكمن فيما ينفعه آنيا لا مستقبليا، وهكذا تدرس هذه المنظومات الرمزية لأجل التدريس، وفي هذه الحالة يقول المدرس أنه قام بواجبه وأن التلميذ اكتسبها كما تدل على ذلك إجاباته الصحيحة !(15) كأننا أمام تمثيلية كل طرف من العملية التربوية يقوم وكأنه هو الشخص المشخص دون إشارة إلى أن ذلك ما هو إلا خيال وتجريد.

2.3 وضع التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة والعجز في المنظومة الرمزية:

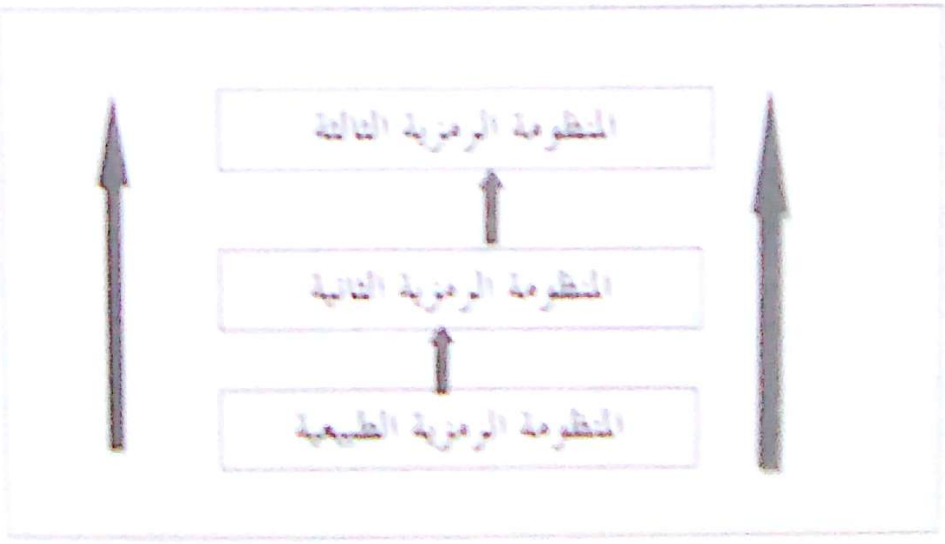
باستثناء شريحة معينة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يبقى عائق التمكن من اكتشاف المنظومة الرمزية الأولى "اللغة الطبيعية»من أهم العوائق التي تقف أمام نمو طبيعي لهؤلاء الأطفال. كما هو الحال في نقص البصر أو انعدامه وفي نقص السمع أو انعدامه، في ضعف ما اصطلح عليه "بالذكاء»وفي ضعف أو نقصان كل ما يتعلق بالحركية، ويأخذ هذا المشكل أبعادا متعددة في غياب آليات التعويض الآلي (أدوات الاتصال معلوماتية أو محتوياتية(مفاهيم وتصورات (التي تستوجبها الظاهرة سواء في السنين أو الشهور الأولى أوفي بداية تمدرس هذه الفئة من الأطفال) والحصيلة أن هؤلاء الأطفال، ذوي الاحتياجات الخاصة، يلجون عالم التعليم المؤسساتي بعجز إن لم نقل بغياب تام للمنظومة الرمزية الأولى"الطبيعية"، الشيء الذي يجعل منهم _وليس هم وحدهم كما سبقت الإشارة إلى ذلك _ الضحيّة الأولى لنظام تعليمي يلقن مفاهيم

Scanned by CamScanner

ليست ذات منفعة شخصية وآنية في نفس الوقت. إضافة إلى ذلك على التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة أن يعوض العجز الطبيعي كان أدائيا أو معلوماتيا وأن يستغل السبل الفالة في المفاهيم من فصيلة النظام الرمزي الثاني، شأنه شأن باقي التلاميذ. وهذا في حدّ ذاته إضافة جديدة يجدها عبر المتمدرسين من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. فالمنظومة الرمزية الطبيعية قد تسهل اكتساب المنظومة الرمزية الثانية أو الثالثة.

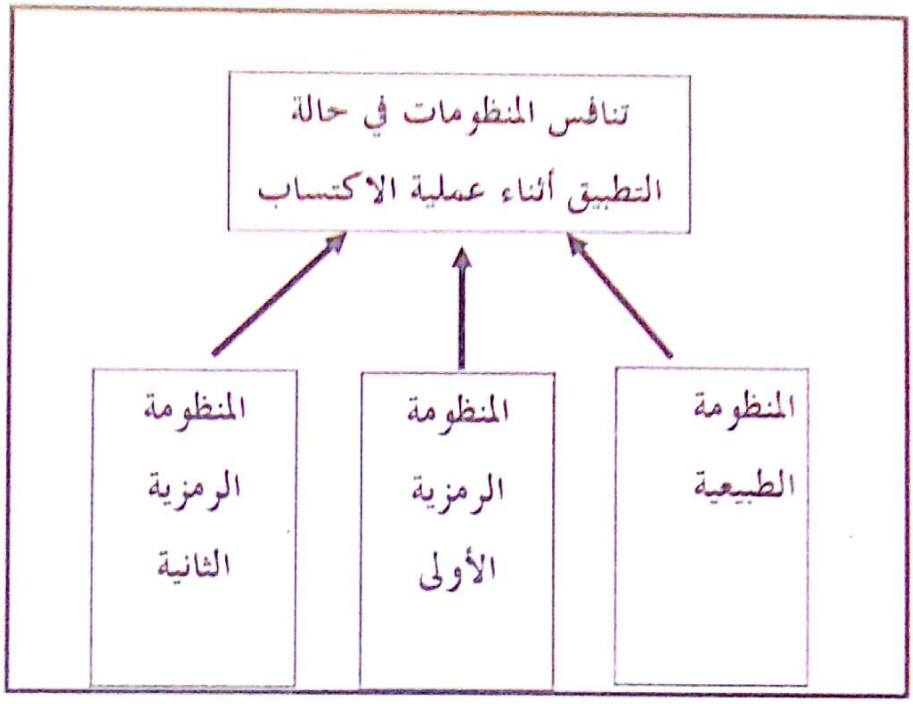
في نفس الوقت يظل المسئولون عن العملية التعليمية أن انسحام وانصهار المنظومتين في تفكير التلميذ يتم بطريقة آلية مما يؤدي إلى الاكتساب العميق للمفاهيم الجديدة (المنظومة الرمزية الثانية) في ضوء المنظومة الطبيعية بتعديل وتصحيح مفاهيم وتصورات هذه الأخيرة. إلا أن هذا يحدث في حالات قليلة وفي مؤسسات قل مثيلها، لأن ما يقع هو سريان وطغيان المنظومة الأولى إلى جانب المنظومة الثانية أو الثالثة في تعايش دون انسجام، بل غالبا في تناقض بين المنظومتين، ينتج عنه صعوبة اكتساب المفاهيم الجديدة وانفصام معرفي حاد، وكأن كل ما يدرس يصلح فقط في الأشغال المدرسية (أسئلة امتحان، استظهار معلومات، أجوبة منتظرة إلخ...) وفي مجالات الحياة المعاشة تتحكم فيها منظومة التصورات السابقة. ولعل هذا ما تنتهجه النظم التعليمية بصفة عامة.

ويمكن أن نجسد حالات النقص والانسجام بين المنظومة الرمزية الأولى والمنظومة الرمزية الثانية أو الثالثة على الشكل التالي :



شكل رقم 1: تطور وانسجام المفاهيم من المنظومة الطبيعية إلى المنظومتين الرمزيتين

Scanned by CamScanner



شكل رقم .2 حالة تنافس المنظومات في وضعية اكتساب مفاهيم جديدة

في حالة عدم انسجام هذه المنظومات يصبح هناك صراع بين التصورات البدائية-الطبيعية الممـــارسة في مجالات الحياة بنجاعة والمفاهيم العلمية الملقنة عديمة الجدوى في الممارسة اليومية. وذهب الباحثون في هذا المجال (16)إلى القول بأن الصراع بين المنظومتين ينتج عنه عدم التوصل إلى الفهم الصحيح والعميق للمفاهيم المدرسة، وذلك نظرا لـــ:

1. أخطاء في التصور في مجال العلوم الطبيعية والعلوم القريبة منـــــــها.
2. التطبيق الأعمى للمسالك (Algorithmes) في مجال الرياضيات.
3. التبسيط المبالغ فيه والخوض في نوع من التنميط الفقير في المواد الاجتماعية والأدبية.

3.هـــل المؤسسة المدرسية مندمجة في محيطها ؟

يبدو مما سبق أن إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسة التعليمية توازيها عدة مشاكل بالنسبة لتعلم ونمو هذه الفئة من المجتمع، خصوصا في غياب آليات الإدماج وفي إطار بيداغوجي لا يساهم في انسجام المنظومات الرمزية و المفاهيمية الطبيعية والمكتسبة (المنظومة الأولى والمنظومة الثانية)، حيث أن الإعاقة تتضخم بإضافة العجز في المنظومة الطبيعية إلى صعوبة

Scanned by CamScanner

اكتساب المنظومتين الرمزيتين الأولى والثانية.

وإذا كان غياب الانسجام بين المنظومتين يصيب فئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر من باقي التلاميذ، فإن هؤلاء يعانون أيضا من نفس المشكل على درجات متفاوتة. ومن هذا المنطلق وجب التفكير في إيجاد بديل تربوي يجعل من مجال التعليم إطارا تنسجم فيه المنظومات المشار إليها(المنظومـــات الطبيعية والرمزية (في اتجاه تصبح فيه المفاهيم والمعلومات ذات نفع بالنسبة لمن يكتسبها، وذلك بتطبيقها في الأنشطة و الأداءات اليومية، خلافا لما يمارس في المؤسسة التربوية الحالية التي خلقت عالمين منفصلين، عالم "مفاهيم" المواد المدرسية الملقنة من جهة وعالم المفاهيم البدائية المستنبطة والمطبقة في الممارسة اليومية.

4– نحو تعليم »إيكولوجي» نافع وفعال :

منذ فترة طويلة تمردت عدة تيارات تربوية على النظام التعليمي المؤسساتي، وذهب بعض المنظرين إلى المطالبة بحذف المؤسسة المدرسية نظرا لعدم نجاعتها وتغييب توفير مكافئة الفرص بين أبناء الشعب ولأسباب أخرى .(17) إلاّ أنه بعيدا عن هذا الاتجاه المغالي فيه، فإن الموجات المناهضة لها من منظرين أمثال "كلاباريدClaparède"(18) "ديوي Dewey"(19) و"مونتيسوريMontessori »وغيرهم ممن نظّروا ودافعوا ودعوا إلى تعليم وظيفي وبراغماتي، دفعت كثيرا من المصلحين التربويين إلى بناء نظم تربوية تربط التعليم بالواقع المحيط بالطفل ومنهم "مدرسة Summerhill ومدارس فريني Freinet«(20) و"مدارس الشعب»التي ظهرت في بعض المناطق الأمريكية، والمدارس - الورشات الإنتاجية التي ظهرت في بداية النظام الشيوعي في عهد الاتحاد السوفيتي وغيرها من المدارس التي بنيت في أمريكا الجنوبية. إلى جانب هذه الموجات الإصلاحية ظهرت اتجاهات محدّدة في مجال البحث التربوي تروم إلى فهم المتعلمين وطرق اكتسابهم المعرفة والمفاهيم في الغرب على صعيد أوربا الشرقية مـــن أمثال "فيكوتزكي» (221)Vigotsky و"لوريا» Luria(22) وغيرهم. وقد أصبح ذلك ممكنا بعد التطور الهام الذي حصل بالعلوم السيكولوجية(علم نفس الطفل، علم نفس النمو، علم النفس المعرفي وطرق التلقين وغير ذلك ما ساهم بالإحاطة بقوانين التعلم والمعرفة والذاكرة، وإبراز شروط التعلم. إضافة إلى ذلك، لا يمكن تجاهل الموجة الدولية العارمة حول أهمية التربية والتعليم

Scanned by CamScanner

في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

إلى جانب كل هذه المعطيات المتعلقة بنواقص المؤسسة التعليمية والاكتشافات الهائلة في مختلف العلوم، أبرزت التجارب أنه بإمكان الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن يأخذوا قسطهم من التربية (بدأ الأمر بالأطفال المصابين بالعمى وتلاهم الأطفال المنعوتون بضعف الذكاء ثم شريحة الأطفال ذوو القصور السمعي، إلخ) من هذه التيارات ونتائج العلوم نورد بإيجاز بعض ملامح المؤسسة المندمجة في محيطها وذات تعليم فعال.

1.4- وضع الطفل في محيط غني بمواد تغذي ذكاءه وتحفزه وتجعله نشيطا، وهذه المواد تجسد أدوارا أو إنجازات اجتماعية مثمنة .إن هذا المحيط الغني بمحتويات الواقع المعاش قد تختزل في عدة مجالات يمكن تجسيدها في «أركان»تكون الفضاء الذي ينمو فيها الطفل المتمدرس. ونذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر، مثلا، مجال الإحيائيات والطبيعيات الذي ينفرد بوجود الأشياء والأنماط البيولوجية المتعددة حسب البيئات، وهذا يساعد على إبراز مهارة الملاحظة والمقارنة؛ ركن التركيب الذي يجمع بين خرائط وصور وتصاميم ويساعد على تكوين مهارة التجزيء والتركيب. ثم مجال الحكي المرئي والمسموع الذي يساعد على تكوين مهارات متعددة كتركيب الصور وتكوين الوحدات المكانية والزمنية ويمكن الاستعانة بالرسوم الثابتة في شكل قصص أوتفسيرات لاستعمال آلات وغيرها، تساعد على تكوين مفاهيم الزمن والمسافات؛ ركن ملاحظة الأطفال "المهنيين» أثناء اشتغالهم في إنجاز أعمال وهذا الركن يوضح كيف يستثمر هؤلاء مهاراتهم لإنجاز الأشغال من قراءة التوضيحات المرافقة لبعض الآلات البسيطة؛ ركن النباتات الذي يبين بعض القوانين العلمية وركن البقالة الذي يساعد على تكوين المهارة العددية والأوزان والمقادير وركن المطبخ الذي يساعد على تكوين المهارات الحركية ومهارة الوزن بين المكونات وركن الموسيقي وركـــن المعلوميات، إلخ.

إن هذه المجالات بأركانها المتعددة تمكن الأطفال من تكوين نظرياتهم الطبيعية (تصوراتهم) المبنية على المنظومة الرمزية الأولى واختبارها. وهذا الصدد يمكن ترك الحرية التـــامة للأطفال في اختيار ركن معيـــن أو الانتقال من ركن إلى آخر وذلك لمعرفة ميولهم وما يشد انتباههم قصد استثمار ذلك فيما بعد. لعل التردد المستمر على بعض المجالات عبر الأركان يمكن اعتباره بداية

Scanned by CamScanner

الميل، يقول بعض المنظرين أن في ذلك ممارسة لأحد أنواع الذكاء لكن الأهم في هذه الممارسة هوتردد الطفل علي كل الأركان الموجودة.(13) والمربي في هذه الحالة يكون مرشدا تحت الطلب أولا، وملاحظا باحثا بدون ميول وانتباه وأسئلة الطفل في قوائم وحذاذات مخصصة لهذا الغرض حسب الأركان التربوية.

2.4- الدخول في عالم الكتابة :

في جل المؤسسات التعليمية عادة ما يبدأ المدرسون في تعليم القراءة بالطريقة التجزيئية بدءا من النطق بالحرف ثم الكلمة إلى غير ذلك دون معرفة حاجة الطفل إلى تعلم النطق بذلك الحرف أو حتى هذا التعلم عموما، إذ تفرض عليه "البضاعة»المادة التدريسية قهرا دون أن يبدي أية رغبة أو حاجة إلى ذلك. وقد انتبه الأخصائيون في هذا المجال —بعد أن أثبتت تجارب على الكبار في مجال محو الأمية نجاعتها — إلى طريقة جديدة تسمى بالقراءة الوظيفية التي هي طريقة تمزج بين المنظومة اللغوية الرمزية والحاجة أو المنفعة الذاتية، وبواسطتها نضع المفهوم على الشيء الذي نراه ونلمسه أو نشتغل عليه في تجربتنا اليومية.

وفي هذا النطاق، يمكن استغلال المجالات سابقة الذكر لوضع الأسماء على المسميات، كتابة وقراءة في نفس الوقت. وهناك طريقة أخرى في نفس الاتجاه، إذ يمكن وضع المبتدئين مع التلاميذ المهرة أو الكبار وهم يقرءون ويكتبون حكايات من إنتاجهم، بهذه الطرق يميل التلاميذ المبتدئون إلى الإقبال على القراءة والكتابة (15)، لا لأن المدرّس أجبرهم على ذلك بل لأن لهم نفع في اكتساب هذه الكفاءات. وقد يبدأ هؤلاء المتدئون باختراع «كتابة شخصية»يمكن تصحيحها فيما بعد، ثم «كتابهم الشخصي»الذي يحتوي على كلمات وصور، ثم أخيرا كتابة حكايات وقصص من إنتاجهم، وبعدها يمكنهم قراءة حكايات أقرانهم وكتابتها على الآلة الكاتبة أو الحاسوب، إما بشكل انفرادي أو جماعي. وهكذا يكون الجو الدراسي أقرب من قاعة تحرير الجرائد منه قاعة الدراسة التقليدية، صحيح أن هذه العملية تتطلب من المدرس أن يحب القراءة والكتابة وأن يكون واعيا بما يقوم به، عوض أن يبقى «موظفا» يقبع في الروتين اليومي.

ولا يختلف تعليم الرياضيات عن القراءة الوظيفية، إذ بالإمكان دمج الرياضيات في المحيط العام للمدرسة عوض التركيز على المجموعات العددية والعمليات الرياضية المجردة وتخزينها في

Scanned by CamScanner

الذاكرة دون ربطها بالأشياء واستعمالاتها اليومية. وهكذا يمكن الحديث عن الرياضيات الوظيفية التي تشتغل فيها الأركان السابقة الذكر إضافة إلى أنشطة الوزن والحساب والمقارنة بين الأشياء مقاديرا وأوزانا وقراءة الساعة وشراء بعض المستلزمات، إلخ. وعلى هذا المنوال يمكن التعامل مع أغلب المواد الدراسية بتحويلها إلى أنشطة حية ذات غايات نفعية آنية.

فمن خلال أنشطة ذات نفع وذات دلالة اجتماعية ومعاني غائية، تصبح الأعداد والعمليات والمفاهيم المكونة للمواد الدراسية ذات جدوى بالنسبة لمن يكتسبها.

وإذا كان النشاط العلمي يترك لمراحل أخرى فإنه يمكن تقديم تجارب بسيطة تبين العلاقات بين الأشياء وبين الأسباب والمسببات وغير ذلك من الظواهر الطبيعية مستغلين في ذلك المحيط المجاور للمدرسة من بستنة ومناخ وأعمال صيانة وغيرها.

3.4- الورشـــــات :

إذا كانت الأركان والدخول في الكتابة والرياضيات والعلوم كلها أنشطة نابعة من المحيط القريب من المؤسسة المدرسية وكلها ذات دلالة ومـــنفعة محسوسة بالنسبة للتلاميذ، إن على مستوى التربية قبل المدرسية أوالطور الابتدائي، فيمكن إتباع نفس الاتجاه نحو التعليم النافع في المستويات اللاحقة بهذا الخصوص، يمكن للمؤسسة التعليمية أن تنظم ورشات شبه مهنية يحتك فيها التلاميذ مع أصحاب الخبرة والمهارة في مهن متعددة كالصناعات التقليدية أو بعض الحرف الحديثة. على سبيل المثال تنظم مدرسة، "كاي سكول» Keyschoolبإنديانا بوليس بالولايات المتحدة الأمريكية أثنى عشر ورشة متعلقة بالطبخ وتصاميم البناء والبستنة وغير ذلك، كما يمكن استغلال حرف الصناعة التقليدية، المهم هوأن يباشر التلميذ نشاطه إلى جانب عامل ماهر في شغل منتج واكتساب كفاءات تستخدم في الممارسة الواقعية.

إن تنظيم هذه الورشات داخل المؤسسة التعليمية يهدف إلى إطلاع التلميذ على أهمية قواعد وقوانين وأفكار علمية أو تطبيقها أوهما معا على حد سواء، وهذا ما يتطلب تضافر جهود المدرسين في عدة مجالات علمية وأدبية وتقنيـــة، إذ أن الكفـــاءة لا تتكون من رصيد واحد بل غالبا ما تتداخل فيها عدة مواد تعليمية .(23)

في هذا الإطار كل تلميذ يختار إجباريا ثلاث أو أربع ورشات سنويا، وهنا يحتك المبتدئ

Scanned by CamScanner

مع المتوسط ومع الماهر وكلهم يحتكون بالعامل الكفء وتجدر الإشارة هنا إلى أن الهدف من هذه الأنشطة ليس هو التكوين "الحرفي"للطفل بل فهم واستعمال وتجريب المفاهيم حتى لا تبقى سجينة حجرات الدرس.

- 4.4- المشاريـــــع :

بالأنشطة السابقة الذكر يمكن القول بأن المؤسسة التعليمية منفتحة على واقعها السوسيو-اقتصادي باتجاه العالم الخارجي داخل المؤسسة قصد الاستفادة منه وتوظيفه لإضفاء المعنى على مادة وطريقة التعليم، وهناك أيضا اتجاه معاكس لا بد من تواجده ليكون هنالك تفاعل بين المؤسسة والمحيط الخارجي، في هذا الصدد يمكن للمؤسسة التعليمية أن تشرف على تنظيم برنامج يقوم التلاميذ بموجبـــه بإنجـــاز مشاريع خارج المؤسســـة تتعلق بالمكونـــات المجتمعية : اقتصادية أو صناعية أو احتماعية، وما القيام بمشاريع من هذا القبيل إلا تكملة للورشات والاطلاع أكثر على ما يدور خارج المؤسسة التعليمية.

العالم الخارجي	المؤسسة التعليمية	ورشات
العالم الخارجي	المؤسسة المدرسية	ورشات
العالم الخارجي	المؤسسة التعليمية	مشاريع

في هذا الإطار تقوم المؤسســـة بوضع ثلاث أو أربع أنشطة في مجالات جامعة سنويا في فترتين أو ثلاث فترات لمدة شهر، ثلاث مرات في السنة، لفائدة كل تلميذ حسب ميوله، وعليه فإن كل تلميذ يمر ثلاثة مشاريع مختلفة سنويا.

يتضمن المشروع أسباب نزوله وهدفه والمشاكل المتعلقة به وكذلك تبعاته. وهذه المشاريع يمكن أن تتعلق بمجالات متعددة كالبيئة وحقوق الإنسان والبطالة والصناعة والتجارة والفلاحة

Scanned by CamScanner

التسيير البلدي المحلي والوطني والسير على الطرقات، إلخ. كل تلميذ يهيئ مشروعه مدعوما بالصور والوثائق وغير ذلك من الأنشطة.

5- خلاصـــــة :

في كل هذه العناصر يمكن الحديث عن تعليم ايكولوجي بدء من الأركان والدخول في المنظومات الرمزية المختلفة و الورشات والمشاريع التي توظف كلها في فهم الواقع عن طريق الأفكار والقوانين والمبادئ العلمية، بعيدا عن التعليم النظري المجرد الذي لا يثير انتباه وميل التلاميذ لأن مغزاه غير معروف. وهذا النوع من التعليم لا يساعد الأطفال العاديين فقط، بل بإمكانه أن يحفز التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وربما قلّص الهوّة بين جميع التلاميذ لأن المهم ليس هو حفظ أفكار وتواريخ وقوانين ومبادئ واستظهارها بل التمكن من الكفاءات النافعة في واقع المجتمع.

إذا كانت عملية الإدماج التربوي الناجح تستلزم فيما تستلزمه تقليص الفارق والهوة في المنظومة اللغوية الطبيعية بين الطفل ذي الاحتياجات الخاصة و"الطفل العادي"، ولوأن هناك شريحة عريضة من الأطفال العاديين لا تمتلك المنظومة الطبيعية، فان عملية الإدماج تبقى جوفاء ولن تؤدي إلى الاندماج في المؤسسة التربوية وذلك بالسعي إلى اكتساب وتكوين المنظومتين الرمزيتين اللتين تقوم عليهما عملية التمدرس للتمكن من إدراك المفاهيم والعمليات الذهنية المبرمجة في المناهج المدرسية، وإذا كان الاهتمام بالمنظومات الرمزية من أهم المرتكزات في عملية الإدماج التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فان ذلك ينطبق كذلك على عدد كبير من الأطفال "العاديين»المهددين بالفشل الدراسي نظرا لفقر تجاربهم في الطفولة الأولى.

وقد وضح هذا المقال أهمية اكتساب المنظومات الطبيعية والرمزية في إطار التعليم الايكولوجي الذي نعتبره بديلا للتعليم التقليدي ذي الصبغة الصورية في مواده والمنطقية المجردة في تدريسيته وسطحية تقويمه وانسلاخه عن البيئة وكذلك لإقصائه لأعداد هائلة من التلاميذ نظرا لعدم ملاءمته لميولهم ولتجارب أوساطهم.

لعل التساؤل الذي يطرح نفسه في خاتمة هذا المقال يتعلق بالصعوبات المتصلة بالعمل بالتعليم الايكولوجي في النظام التربوي السائد. نشير بدون تحليل إلى بعض جوانب الإجابة على

Scanned by CamScanner

هذا التساؤل :

1. الجوانب التنظيمية. التعويض بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. الجوانب المتعلقة برصد الكفاءات الضرورية في تكوين المـــــــناهج.
3. الجوانب المتعلقة بتكوين المدرسين.
4. الجـــــــوانب المتعلقة بآليـــات.
5. والمشرفـــــــين والإداريـــــن.
6. الجـــــــوانب التشريعيـــــــة.
7. علاقات المدرســـــة بمحيطها.

المراجـــع باللغـــة العربيـــة :

(6) **بن العزمية علال** " : دور التدخل المبكر في إدماج الأشخاص المعاقين"، **مجلة عالم الفكر**، المجلد،28،العدد رقم 1،صص334-321:، .1999

(7) **بن العزمية علال**":الإرشاد الأسري في مجال الإعاقة"، **الندوة العربية حول الإرشاد النفسي**، دمشق، 0200

(8)اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين)المملكة المغربية :(الميثاق الوطني للتربية والتكوين،الرباط،2000

مراجـــــع باللغة الأجنبية :

(1)**BENELAZMIA, A.,[1996]**»l'intégration des handicapés mentaux dans les écoles publiques », Séminaire de formation pour éducateurs spécialisés, Institut Goethe de Rabat

(9)**BENELAZMIA, A,[1995]** «l'égalité des chances et l'enjeu de l'intégration éducative », Haut Commissariat aux Personnes Handicapées, Rabat.

Scanned by CamScanner

(10)**BENELAZMIA,A.,[1994]**«réussir l'intégration», Bulletin de Liaison du Haut Commissariat aux Personnes Handicapées, Rabat.

(16)**BENELAZMIA, A., [2002]** «compréhension et conceptions des apprentissages », Conférence publiée dans le Bulletin de l'Association des professeurs de mathématique de la région Tadla-Azilal.

(5)**Bureau International du Travail, [1981]** «Réadaptation professionnelle des handicapés: pleine participation et égalité des chances», Genève.

(18)**CLAPAREDE, E, [1968]** «l'éducation fonctionnelle », Delachaux et Niestlé.

(19)**DEWEY, J, [1975]** «démocratie et éducation », Ed. Internationales, Paris.

(20)**FREINET, C., [1969]** (a) «l'éducation du travail », Ed. Maspero.

[1971] (b) «pour l'école du peuple », Ed. Maspero.

(13)**GARDNER, H., [1996]** «l'intelligence et l'école », Ed. Retz.

(15)**GARDNER, H., [1996]** «les intelligences multiples » Ed. Retz.

(4)**HORTON, J., [1996]** «l'éducation des élèves déficients visuels », Cahiers d'Education Spéciale, n° 6, UNESCO.

(17)**ILLICH, I., [1971]** «une société sans école », Ed. du seuil, Paris.

(22)**LURIA, A.R et TSVESKOVA, L.S., [1967]** «les troubles de la résolution des problèmes », Gauthiers et Vilars, Paris.

(12)**JEFFREE, D.J. [1986]** «l'éducation des enfants et des adolescents mentalement handicapés », Cahiers d'Education Spéciale, n° 1, UNESCO.

Scanned by CamScanner

(19)**MONTESSORI,M.[1972]**«pédagogie scientifique», Ed. du Centenaire, Paris.

(14)**PIAGET,J.** ;

(a) **[1971]**, «la naissance de l'intelligence chez l'enfant », Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.

(b) **[1972]**, «la construction du réel chez l'enfant », Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.

(c) **[1972]**, «la genèse des structures logiques élémentaires », Neuchâtel, Delachaux et Nestlé

(23)**ROEGIERS, X., [2000]** «une pédagogie de l'intégration », De Boeck Ed., Bruxelles.

(2)**SABHA IDE, M., [1996]** «le jeu dans l'intégration et le développement des enfants déficients mentaux », Revue Africaine de Recherche sur l'Enfance, [pp: 35-49].

(21)**TOMCKIEVIC,G. [1988]**, «adolescents et adultes déficients mentaux: l'équipe et la famille, **ATTADRISS,** n°11, 20-34.

(3)**VYGOTSKI, L.S.**, «pensée et langage », Messidor-Ed. Sociale, Paris, 1985

Scanned by CamScanner